

Étude des facteurs intervenant dans la formation des formateurs-pédagogues en art dramatique et amorce d'une théorie des variables

Hélène Beauchamp

Numéro 16, automne 1994

L'enfance de l'art : théâtre et éducation

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/041208ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/041208ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Société québécoise d'études théâtrales (SQET)

ISSN

0827-0198 (imprimé)

1923-0893 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Beauchamp, H. (1994). Étude des facteurs intervenant dans la formation des formateurs-pédagogues en art dramatique et amorce d'une théorie des variables. *L'Annuaire théâtral*, (16), 17–29. <https://doi.org/10.7202/041208ar>

Hélène Beauchamp

Étude des facteurs intervenant dans la formation des formateurs-pédagogues en art dramatique et amorce d'une théorie des variables

Cette étude s'appuie sur les observations auxquelles j'ai pu m'adonner pendant mes prestations d'enseignement auprès des étudiants inscrits au *Baccalauréat en Enseignement de l'art dramatique* à l'UQAM, ou à l'occasion de mon enseignement et de mes activités de tutorat auprès des étudiants de la Maîtrise en Art dramatique. Au premier cycle, les étudiants viennent chercher une formation initiale, un diplôme qui leur donnera accès, du moins l'espèrent-ils, à un poste dans une école primaire ou secondaire; au deuxième cycle, ceux qui s'intéressent à l'enseignement de l'art dramatique et du théâtre viennent chercher un ressourcement, une formation en continuité. Plusieurs d'entre eux sont déjà en poste dans une institution scolaire, donnent des cours privés, ou pratiquent des activités de formation à l'intention des professionnels et des amateurs.

Je tire surtout mes observations du cours «Fondements de l'enseignement du théâtre 1», ETH 5027, cours obligatoire de la première session du Baccalauréat. Je conçois ce cours comme accueil, mais aussi comme initiation, comme seuil et «épreuve», comme «passage» vers l'apprentissage de l'enseignement de l'art dramatique. J'y propose aux étudiants de s'interroger sur eux-mêmes (retour sur leur propre formation et parcours initiatique individuel), sur leur connaissance de la matière (l'art dramatique dans ses mots, son artisanat, ses dimensions artistiques), sur les modèles curriculaires existants et sur leur approche pressentie de la pratique de l'enseignement (projets et processus, outils didactiques et

attitudes pédagogiques), ainsi que sur les modes et méthodes du travail universitaire.

C'est en revenant sur l'ensemble de mes prestations de ce cours que je tente ici d'identifier les facteurs intervenant dans la formation de ces futurs formateurs, facteurs qui relèvent des étudiants eux-mêmes, de leurs lieux et milieux de provenance, ainsi que des éléments sociaux et historiques conjoncturels définissant en quelque sorte, et souvent à leur insu, le moment de leur insertion dans ce programme de formation. Ces facteurs sont également, et inévitablement, liés à mes propres attentes et projections en ce qui concerne l'enseignement artistique, à des choix personnels que je m'efforce de rendre transparents pour ne pas les imposer, à ma connaissance des milieux scolaire et théâtral, ainsi qu'aux recherches publiées dans le domaine. J'ai réuni ces facteurs sous quatre rubriques que j'ai nommées: facteurs d'incertitude, facteurs de stabilisation, inconnues et dominantes.

L'amorce d'une théorie des variables à laquelle j'en arrive en bout de réflexion résulte de la présence de ces facteurs qui non seulement coexistent mais interagissent tout en s'influençant mutuellement, pour enfin se redistribuer en plusieurs valeurs, variables ou configurations selon les cas ou les circonstances. La formation en vue de l'enseignement de l'art dramatique, m'a-t-il semblé, ne pouvait que s'articuler autour d'une théorie des variables précisément à cause du flux des transformations auxquelles elle est inévitablement soumise, à cause des réalisations diverses qu'elle entraîne et des contextes multiples à l'intérieur desquels elle s'exerce, et surtout parce que cette formation s'attache d'abord à la personne, unique et particulière, chez qui il faut, ce qui est à la fois richesse et contrainte, provoquer, soutenir et magnifier ce caractère unique.

Quant à la résolution de cette réflexion, elle portera sur les phénomènes de luminosité, terme que j'emprunte à l'astronomie, à l'étude des étoiles. Parce que nous vivons dans un système stellaire.

Facteurs d'incertitude

J'appelle facteur d'incertitude ce qui marque une activité de formation sans que ni le formateur ni les étudiants puissent intervenir de façon directe, absolue et à court terme pour modifier cet état de fait. L'incertitude vient du fait qu'on ne peut évaluer l'impact à long terme de ces facteurs ni les influences qu'ils sont susceptibles d'exercer.

1. Dans le contexte des programmes universitaires morcelés en unités créditées, il m'est impossible de connaître vraiment chacun de ces quelque 60 étudiants qui s'inscrivent en septembre et à qui je m'adresserai pendant 45 heures. Je sais donc quelles sont les limites de mon action éducative, je suis consciente du fait que je ne serai pas la seule à intervenir dans leur formation et que, à quelques exceptions près, ce n'est pas moi qu'ils ont choisie mais bien plutôt un programme et une institution, en vue d'une diplomation précise. C'est aux étudiants qu'il incombe d'établir leurs choix au fur et à mesure de leurs rencontres personnelles et professionnelles, de tracer leur voie tout en l'ouvrant, et de réaliser pour eux-mêmes une synthèse de fin de parcours... en négociant continuellement avec l'incertitude.

2. Un deuxième facteur d'incertitude, dont l'impact se fait sentir également sur le formateur et sur les étudiants, tient à la grande diversité des formations antérieures. Spécifions que ces étudiants proviennent pour 15% environ de la pratique théâtrale professionnelle, pour 20% des écoles de formation professionnelle (ENT, conservatoire, université), pour 50% des divers programmes des niveaux collégial et universitaire, et pour 15% du nouveau DEC général en théâtre du cégep Saint-Laurent et du DEC en science de la parole du Conservatoire Lasalle. Comment savoir ce qu'ils savent et ne savent pas? Comment saisir quelle est leur perception, leur mode d'évaluation et leur capacité d'actualisation des phénomènes qui les touchent? Les mots ont plusieurs sens, et chaque individu arrive avec les siens.

Ces provenances et ces orientations multiples se superposent sans nécessairement se rejoindre dans un groupe-classe où les attentes, qui ne sont souvent même pas formulées, sont quasi personnalisées. Dans ce contexte, les étudiants peuvent atteindre à une seule certitude, celle de la note obtenue. Le professeur est de passage, la matière est relative, chaque individu est différent, mais la note, elle, est absolue. Abstraite, elle n'en existe pas moins, ce qui lui confère un pouvoir, celui d'ouvrir toutes les portes.

3. Le troisième facteur d'incertitude tient à ce qui pourrait être perçu, chez les étudiants eux-mêmes, comme un élément de force, mais qui peut se constituer, souvent à leur insu, en empêchement quant à leur évolution à l'intérieur d'un processus de formation. Quant ils s'inscrivent au *Baccalauréat en Enseignement de l'art dramatique*, ils ont déjà développé des goûts, des habiletés, des aptitudes et ils sont déjà engagés artistiquement, politiquement, socialement, affectivement et économiquement. Une bonne majorité d'entre eux sont déjà investis dans une pratique d'enseignement ou de production artistique, pratique qui se définit comme occasion d'affirmation, comme lieu d'actualisation créatrice et source de revenus. Ils ont déjà arrêté des choix qui leur confèrent des certitudes mais qui peuvent également les éloigner, temporairement ou de façon permanente, des conduites d'ouverture, de curiosité, d'expérimentation, de découverte par lesquelles l'apprentissage advient. L'incertitude tient ici à la capacité qu'ils se découvriront, ou non, d'articuler de façon dynamique leurs propres certitudes avec leurs désirs d'exploration.

4. Le quatrième facteur d'incertitude est lié au fait que ces étudiants veulent identifier, le plus précisément et le plus tôt possible, leur futur milieu et leurs futures conditions de travail. Or, cela n'est pas toujours possible, ce qui entraîne des inquiétudes, des frustrations et, conséquemment, des attitudes de non-disponibilité à l'exploration et à la recherche, à moins que ce ne soit la tentation du «retour» vers leur point de départ.

Nos sociétés actuelles connaissent de grandes mouvances de populations qui se répercutent immédiatement sur l'institution scolaire. Les étudiants savent que la composition sociale, culturelle, linguistique de notre aire géographique se

diversifie à très grande vitesse, mais ils ne l'ont pas nécessairement expérimenté directement. En effet, ils viennent majoritairement de milieux sociaux aisés où les pratiques artistiques sont connues et appréciées. Ils sont peu nombreux à venir du Montréal métropolitain et sont très majoritairement issus des banlieues, des régions ou des milieux ruraux. Ils ne sont pas handicapés physiquement ou intellectuellement et leur milieu de provenance est presque toujours culturellement et linguistiquement uniforme. Ces étudiants sont majoritairement des femmes blanches, francophones, de milieu petit-bourgeois. Peuvent-elles se préparer à ce qu'elles ne connaissent pas? Peuvent-elles envisager d'enseigner dans un milieu où tout serait nouveau? Elles cherchent des certitudes qui leur échappent mais hésitent devant les conduites d'exploration qui les rendraient disponibles aux découvertes. Est-ce à ce moment que ces étudiants choisissent le retour vers ce qu'ils connaissent déjà, c'est-à-dire leur école, leur commission scolaire, leur région d'origine?

Ajoutons ici, entre autres paramètres additionnels, que les écoles primaires et secondaires québécoises fonctionnent de plus en plus de façon autonome, que les projets éducatifs sont chaque fois spécifiques à l'école et au milieu donné, que la matière «art dramatique» est vaste, et que les approches pédagogiques varient considérablement selon les individus. Et ce faisant nous n'aurons pas encore évoqué les choix esthétiques, éthiques, les orientations idéologiques et autres qui façonnent et définissent les personnes.

5. Le dernier facteur d'incertitude, et non des moindres, vient du milieu de l'éducation lui-même en ce qui a trait aux directives ministérielles, qui sont de plus en plus prescriptives, et aux pratiques syndicales, de plus en plus restrictives.

On le constate: la formation de formateurs en art dramatique ne s'élabore pas en fonction de certitudes mais bien au regard de recherches constantes et d'approches régulièrement renouvelées.

Facteurs de stabilisation

J'appelle facteur de stabilisation ce qui réintroduit dans le processus de formation les éléments d'équilibre nécessaires à une mise en perspective. Il s'agit d'éléments périphériques en quelque sorte, qui préexistent à la formation du groupe-cours, qui sont indépendants de ma prestation d'enseignement, qui se situent à l'extérieur de l'activité, mais qui s'opposent aux facteurs d'incertitude ou qui, du moins, entrent en résistance avec eux afin de créer une tension dynamisante.

1. S'il m'est impossible de connaître chacun des 60 étudiants du cours ETH 5027, s'il m'est impossible de leur imposer mon approche du théâtre et ma conception de l'enseignement, c'est tant mieux. Je suis alors en mesure de leur présenter, par le biais d'analyses descriptives et de pratiques d'animation, les styles, les approches et les fondements de modèles curriculaires variés. Ces modèles, conçus et expérimentés dans les cinquante dernières années, par des individus et des collectifs, dans des contextes culturels, politiques et sociaux spécifiques et différents sont alors utilisés comme modèles, mais aussi comme repoussoirs à partir desquels de nouveaux modèles pourront être conçus. Ce premier facteur de stabilisation — l'existence de nombreux modèles curriculaires — incite à nommer, définir, structurer et élaborer des modèles théoriques (ou virtuels) précédés, suivis ou accompagnés de mises en pratique.

2. Le deuxième facteur de stabilisation se rattache aux projets personnels des étudiants, à leur engagement actif en enseignement, en animation ou en création théâtrale: lorsqu'ils s'y adonnent, ils savent ce qu'ils font et ils le font sûrement bien (la continuité de leur entreprise en est la preuve) même s'ils ne savent pas toujours comment nommer l'intuition qui est à l'origine de leur projet, ou le désir qui le motive. Un de leurs plaisirs, tout au long du cours ETH 5027, est de reconnaître ce qu'ils font déjà, de le situer dans un continuum historique, d'en tirer des analyses comparatives, d'entrevoir les variantes ou les alternatives possibles et, surtout, de jumeler une pratique artistique — la leur — à une réflexion théorique — telle que poursuivie dans le cours. Ici, la stabilisation

opère sur l'individu — qui «met de l'ordre dans ses idées» — ainsi que sur la notion même de modèle, notion qui accède à son sens le plus intéressant qui est de désigner ce qui est extirpé de la gangue concrète et quotidienne de l'action, pour se stabiliser en une figure visualisable et réactualisable. (Modèle: représentation simplifiée d'un processus, d'un système. *Le Petit Robert*, 1989.)

3. Le troisième facteur de stabilisation est la matière art dramatique elle-même qui, en se déployant dans toute sa richesse, entraîne les étudiants à se présenter et à se faire connaître aux autres par l'intermédiaire d'animations, de retours critiques, d'exposés et de discussions / débats. Ces activités leur confirment au moins deux choses: leur matière est vaste et il existe de nombreuses façons de l'aborder. Ce qui leur semblait monolithique parce que précédemment expérimenté par chacun d'entre eux d'une seule façon est désormais perçu comme étant multiple et comme pouvant se découper en fragments, en unités repérables, en vue de l'élaboration de stratégies variées d'enseignement, de choix d'attitudes pédagogiques et de planification de divers processus d'apprentissage.

Paradoxalement, le facteur de stabilisation vient ici d'un éclatement de la matière et d'une multiplication des approches didactiques, éléments qui laissent aussi comprendre aux futurs formateurs que la personne en situation d'apprentissage et de pratique artistique est une personne en évolution et en transformation (au gré de son développement personnel, de ses aptitudes individuelles et d'un contexte social et culturel reconnaissable). L'incertitude est levée quant à l'obligation qui aurait pu être faite aux étudiants de se conformer à un seul mode d'approche. Et, par ailleurs, la nécessaire confrontation à diverses approches d'une même matière dans un groupe-classe qui est lui-même multiple entraîne presque obligatoirement une prise de conscience de l'importance des facteurs de stabilisation dans cet enseignement, stabilisation qui viendra idéalement de la matière elle-même, de sa richesse.

4. Le quatrième facteur potentiel de stabilisation est cruellement absent des situations de formation de formateurs telles que je les connais: il s'agit de la présence de l'Autre, présence qui pourrait entraîner quasi automatiquement une ouverture culturelle, linguistique, sociale de ceux qui sont là à ceux qui ne sont

malheureusement pas là. À l'université, en art dramatique, la couleur, les sonorités, les images, les rythmes — ce qui forme l'imaginaire — sont uniformes, et conformes à ceux des scènes de théâtre, de la télévision et du cinéma du Québec contemporain. Le formateur de formateurs doit alors travailler dans le fictif, entraîner les étudiants dans un univers «comme si...», où les sensibilités se différencieraient au gré des origines culturelles. Mais l'imagination a souvent besoin d'appuis concrets, de références ; les conduites de faire semblant ne sont donc pas suffisantes, et ces futurs formateurs éprouvent de la difficulté à se projeter dans un univers autre, qui demeure «exotique» même si cet exercice deviendra, de toute évidence, le leur.

5. Le dernier facteur de stabilisation, le plus important et le plus délicat à sauvegarder, est lié au désir que chacun des étudiants éprouve de partager son savoir, son savoir-faire, son plaisir avec d'autres, soit plus jeunes, soit moins expérimentés. Or, ils comprennent rapidement que l'enseignement, dans le cadre strict de l'institution scolaire, est soumis à des contraintes importantes qui viennent du système d'éducation, de l'institution même, tout autant que du milieu social. Leur désir est à sauvegarder, parce qu'il est désir du partage, désir de la création artistique et parce qu'il est facteur de stabilisation à long terme. C'est à partir de leur désir que s'enclencheront leurs élans successifs, leurs remises en question et leurs relances vers l'expérience renouvelée.

En définitive, c'est peut-être ce premier cours dans leur formation de futurs enseignants qui constitue à la fois le facteur de stabilisation et le facteur d'insécurité les plus déterminants. C'est là que les étudiants sont initiés, non seulement aux diverses méthodologies du travail universitaire, aux différentes approches de l'enseignement du théâtre tout autant qu'aux réalités du milieu scolaire, mais aussi au repérage des fragments constitutifs de la matière art dramatique et de la mise en place de l'activité enseignement. C'est là qu'ils se frottent au collectif, aux autres, aux pratiques multiples, aux modèles théoriques, au travail intellectuel, imaginatif et sensible. À l'issue de ce cours, c'est à chaque étudiant de décider: de sa propre orientation et de l'auto-discipline nécessaire pour y atteindre. Il doit alors identifier ses lacunes et ses forces et comprendre comment son désir initial peut se muer en stratégies de formation

pour lui-même et en conception de stratégies de formation pour d'autres, ses futurs élèves.

Inconnues

Je nomme inconnues — comme en mathématique — ces variables qui restent à déterminer, une fois que l'étudiant aura franchi le cap — l'épreuve — de ce premier cours, pour que sa formation de futur pédagogue ait une suite. Son cheminement le conduira — comme dans un *lehrfahrt* — dans et par les cours de didactique de l'art dramatique, de psychologie du développement, d'étude du milieu scolaire québécois, de pratique des jeux de dramatisation, de théâtralisation, de création dramatique, d'intervention théâtrale auprès des jeunes, etc., jusqu'aux lieux de stages où il vérifiera, dans une pratique d'enseignement certaine et incertaine, sécurisante et déstabilisante, heureuse mais anxieuse, les modalités des retombées dans le quotidien le plus concret de ses efforts précédants de modélisation et de théorisation stratégique. C'est lors des stages qu'il confirmera ou abandonnera son tout premier désir de partager une passion pour le théâtre avec des jeunes, dans le milieu scolaire, par une pratique d'enseignement. C'est dans la pratique même de l'enseignement que se rencontreront ces inconnues.

1. La première des inconnues a trait à l'attitude pédagogique que le stagiaire et futur formateur se sentira apte à mettre en œuvre. La pédagogie, on le sait, est un art qui ne parvient à l'existence qu'en situation d'application. C'est en prenant connaissance et conscience de ses moyens, en soumettant ses connaissances et sa vision du monde et du théâtre à l'épreuve de l'enseignement et de l'animation, que l'étudiant saura — c'est l'inconnue — si son désir d'enseigner résiste aux contraintes de la réalité. Il appartient au formateur universitaire d'annoncer l'existence de cette inconnue que l'étudiant seul peut résoudre. Et quand il l'aura repérée, ce sera à lui d'intégrer ses choix pédagogiques dans sa pratique en demeurant à l'affût du renouvellement, de l'augmentation et de la transformation — dans un continuum d'implication — de son désir et de ses façons d'enseigner l'art dramatique.

2. La deuxième des inconnues touche à la fois le formateur de formateurs et tous les individus qui lui sont liés de près ou de loin dans cette chaîne impressionnante de transmission orale, tactile, sensible, du savoir. Elle tient au fait qu'il s'agit d'un enseignement artistique. En effet, si cette activité vise l'acquisition d'un savoir-faire certain, artisanal et technique, elle accompagne surtout la nécessaire évolution des personnes en cause et le développement, chez elles, d'aptitudes créatrices. En ce qui a trait au savoir-faire, les séquences d'apprentissage peuvent être ciblées de façon précise ; il demeurera cependant toujours difficile d'évaluer — en termes d'heures, de jours, de calendrier — l'évolution personnelle et sensible des personnes. Le travail artistique ne se présente pas nécessairement selon des étapes prévisibles et comptabilisables, mais bien plutôt dans un continuum. Cette inconnue, qui tient au fait que l'enseignement de l'art dramatique s'intéresse d'abord aux personnes, sera continuellement présente et elle variera selon les personnes elles-mêmes. Et elle rencontrera inmanquablement la transgression.

3. La troisième des inconnues tient au groupe, au collectif. Le théâtre demeure — c'est là son essence même — un art et un artisanat du collectif. Le groupe est, en théâtre, le seul lieu possible de l'intégration des connaissances, de la vérification des aptitudes, de la mise à l'essai des capacités. Mais LE groupe n'existe pas. N'existent que LES groupes successifs à l'intérieur desquels le formateur intervient. Ces groupes sont chaque fois différents, possèdent une identité spécifique, et exigent chaque fois qu'on s'y adapte.

Ces inconnues sont riches de toutes les possibilités. C'est là que se cache la réalité virtuelle la plus sensible.

Dominantes

J'appelle dominantes ces caractéristiques, ou plutôt ces élans qui sous-tendent la formation de formateurs en art dramatique tout en lui conférant du dynamisme tant dans ses manifestations externes que dans ses motivations intérieures. Ces dominantes disent une quête de sens, elles sont issues du désir,

et elles se heurtent souvent à l'imperfection des circonstances. Elles ont comme fonction d'ancrer le processus formateur dans la fluidité même des transformations. On sait que divers facteurs et inconnues interviennent dans ce processus qui tente pourtant de se réaliser harmonieusement dans un contexte où les médias, les rumeurs populaires, les publicités ne présentent que les mérites de l'immédiat rapide et jetable, sans valeur et donc futile. Ces dominantes sont là comme des étoiles, comme des repères pour un idéal, humaniste sûrement, qui devrait être producteur de sens.

1. La première dominante est celle de l'acquiescement au passage, au voyage, celle de la mise en état de réception, d'éveil. Ce qui ne va pas sans difficulté, à cause des différences très importantes qui existent entre l'activité d'enseignement, qui suppose des certitudes et qui autorise l'affirmation, et l'activité artistique qui se définit par le questionnement, voire le refus. À cause également des contrastes perceptibles entre l'école, où l'élève apprend à se conformer aux modes sociaux, et l'atelier où il est libre d'expérimenter sa personne et son expression. À cause, enfin, de l'opposition potentielle entre l'effort de maintien des normes qui est celui de l'enseignant, et le consentement au risque qui est le fait de l'artiste. Il faut dès lors que ces futurs enseignants d'art dramatique consentent à connaître ces états et à admettre leur co-existence. «Aucun apprentissage, écrit Michel Serres, n'évite le voyage. [...] Le voyage des enfants, voilà le sens nu du mot grec pédagogie. Apprendre lance l'errance» (*Le Tiers-Instruit*, p. 28).

C'est le voyage initiatique — le *lehrfahrt* — que la pratique artistique nourrit et que les apprentissages balisent.

2. La deuxième dominante sera l'invention, qu'elle soit individuelle ou collective, qu'elle se fasse à partir d'intuitions vérifiées ou par l'intermédiaire de références textuelles ou de techniques variées (masques, marionnettes, objets, costumes, etc.). Invention d'activités, d'exercices, de mises en situation, de modes de dramatisation, de supports didactiques, de stratégies d'apprentissage, etc. Invention d'attitudes, de mises en rapport, de structures, etc. Invention de circonstances, de musiques, de mots, de lumières, etc. Parce que l'invention

pédagogique, au même titre que la création théâtrale, est un acte d'affirmation, une proposition active. Michel Serres, encore:

L'invention est le seul acte intellectuel vrai, la seule action d'intelligence. [...] L'invention seule prouve qu'on pense vraiment la chose qu'on pense, quelle que soit la chose. Je pense donc j'invente, j'invente donc je pense: seule preuve qu'un savant travaille ou qu'un écrivain écrit. [...] L'absence d'invention prouve, par contre-épreuve, l'absence d'œuvre et de pensée (*Le Tiers-Instruit*, p. 147).

3. La troisième dominante sera le dialogue: l'appel, l'accueil, la rencontre de l'Autre. Enseigner, c'est aller à la rencontre de l'Autre, de celui, de celle qui est devant nous, autour de nous, en nous, avec nous, par nous, à cause de nous, entre nous, à côté de nous, à travers nous — DE NOUS. On le contaste, ce sont les prépositions qui invitent à la mise en rapport. La préposition, selon Dauzat, est un «instrument de détermination et de liaison» (cité dans *le Petit Robert*, 1990).

Théorie des variables

À la suite de l'identification de ces dominantes et dans le sens du voyage initiatique, de la transformation, de l'invention et de la rencontre de l'Autre, l'exposition de cette théorie des variables en formation de formateurs n'étonnera pas. Elle découle de la présentation des facteurs d'incertitude et de stabilisation, de même que des inconnues où nous avons pu constater la place centrale de la personne dans les programmes de formation de futurs pédagogues en art. Dans une société globale qui abolit les frontières du capital et de la production des biens pour, semble-t-il, durcir les frontières culturelles et politiques, c'est de plus en plus la personne qui importe, dans tous ses aspects et dans toutes ses manifestations. Aspects et manifestations qui réunissent, encore une fois, toutes les concrétisations possibles, qui tiennent dans les mises en rapport tout autant qu'ils relèvent des déterminants et inducteurs sociaux ou personnels. La théorie des variables en formation de formateurs en art dramatique tient au fait que c'est

la personne qui est au cœur de la relation pédagogique et au cœur de l'expérience artistique. Et je propose que le formateur en art dramatique s'identifie d'abord comme pédagogue, qu'il avoue s'intéresser d'abord à des personnes, et qu'il se présente comme ange gardien et passeur.

Refuser la relation pédagogique, c'est priver l'autre des instruments qui lui donnent accès avant tout à lui-même, c'est le maintenir en dehors du champ de son propre désir (M.-J. B, «Enseignement de l'art», *Encyclopædia Universalis*, 1980).

Cette théorie des variables considérera comme primordiales toutes les situations d'ouverture, qu'elle jumellera à des situations de contrainte. Elle juxtaposera donc la liberté (individuelle) à l'obligation (sociale) dans une société qui, sous apparence de multiplicité, se structure à outrance et dans un univers où les véritables ouvertures — culturelles, philosophiques, artistiques — sont de plus en plus rares.

Résolution

J'aimerais bien terminer cette étude par une réflexion sur les phénomènes de luminosité, terme que j'emprunte à l'astronomie, à l'étude des étoiles. Parce que nous vivons dans un système stellaire; parce que j'aime savoir que les étoiles possèdent dans leur noyau leur propre source thermonucléaire d'énergie; parce que l'étoile est un «astre producteur et émetteur d'énergie, et dont le mouvement apparent sur la sphère céleste est trop faible pour l'observation à courte durée», ce qui invite à l'observation à long terme d'un phénomène durable; parce que les étoiles sont des points brillants dans le ciel, la nuit (*le Petit Robert*, 1990). Et parce que les étoiles, selon l'opinion la plus répandue, «prennent naissance au sein de la lumière interstellaire» (*Encyclopædia Universalis*, 1968, vol. 6, p. 718).

J'estime que le formateur de formateurs en art est un pédagogue qui autorise le rêve, qui invite à la poésie, qui indique les routes les moins fréquentées.